**Автор разработки:** Улитина Татьяна Анатольевна, учитель английского языка МОУ «Средняя общеобразовательная школа №26» г. Вологды;

**Статья: Обучение английскому языку в рамках языкового поликультурного образования**

Языковое поликультурное образование представляет собой процесс овладения знаниями о культурном разнообразии окружающего мира стран изучаемых языков и о взаимоотношениях между культурами в современном поликультурном мире, а также процесс формирования активной жизненной позиции и умений взаимодействовать с представителями разных стран и культур согласно принципу диалога культур.

Многие задачи языкового поликультурного образования уже нашли свое отражение в социокультурных и коммуникативно-когнитивных умениях, обозначенных в современном государственном стандарте основного общего и среднего полного образования [1].

Языковое поликультурное образование имеет в основе своей культуроведческий подход. Наибольшую известность в российских научных кругах получили следующие культуроведческие подходы:

* лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров),
* социокультурный (В.В.Сафонова),
* лингвокультурологический (В.В. Воробьев, В.П. Фурманова).

Главная общая цель языкового поликультурного образования – подготовка обучающихся к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире средствами изучаемого языка. При этом культурная вариативность является одним из основных дидактических инструментов достижения этой цели.

**Методическими принципами языкового поликультурного образования являются:**

* принцип диалога культур,
* принцип дидактической культуросообразности,
* принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий,
* принцип культурной вариативности и
* принцип культурной рефлексии.

**Принцип диалога культур**

Основные положения методического принципа диалога культур достаточно полно описаны в методической литературе [2].

Обучающиеся должны получить реальную возможность сравнивать, сопоставлять, находить сходства и различия одних и тех же явлений в разных культурах, а главное, и культуры родной страны.

При описании целей и задач языкового поликультурного образования используется термин «соизучение». Следует заметить, что одно только добавление информации о традиционно не представленных культурах или группах, и вообще информации о культуре страны изучаемого языка, также не гарантирует поликультурности. Важно показать место данной культурной группы или новой информации об изучавшемся ранее культурном явлении в спектре культур страны изучаемого иностранного языка, ее вклад в формирование единой системы ценностей и культурно-исторического наследия страны и мира.

**Принцип дидактической культуросообразности**

В теории и методике обучения иностранным языкам уже существует методический принцип дидактической культуросообразности, который касается вопроса ознакомления учащихся с палитрой культур стран изучаемых иностранных языков с целью формирования относительно целостного представления об изучаемой действительности и избегания построения ложных стереотипов и обобщений [2].Однако, этот аспект методики требует компетентности учителя в сфере культуроведения, чтобы корректно комментировать предлагаемые для обсуждения в УМК тексты. В текстах порой приводятся данные социологических исследований, которые на момент изучения текста уже не являются актуальными, например, в тексте учебника Spotlight 7 класс, стр.51[7]. Существуют и другие примеры естественного процесса потери актуальности содержания УМК. Кроме того, УМК российских издательств обходят стороной некоторые вопросы содержания, крайне важные для формирования толерантной личности. Так, например, в российских УМК с трудом можно отыскать тексты или задания о жизни и проблемах людей с особыми потребностями здоровья. И это не смотря на то, что проблема интеграции таких людей в общество сейчас очень актуальна в России. Игнорирование данной проблемы продолжает формировать у российских школьников стереотип «ущербности» упомянутой группы людей.

**Принцип культурной вариативности** уточняет и дополняет общий принцип культуросообразности. Он обнаруживается при отборе содержания социокультурного компонента УМК и программ по иностранным языкам. Основная направленность данного принципа – ознакомление обучающихся с вариантами видов культур по каждому конкретному их типу. При изучении поликультурности страны иностранного языка обучающиеся также должны получить возможность ознакомиться и с аналогичной информацией о культурном разнообразии родной страны по каждому изучаемому аспекту. Это позволит им увидеть не только различия, но и, главное, сходства между собственной культурой (индивидуально характерной каждому обучающемуся) и изучаемой культурой, что, в свою очередь, будет способствовать расширению социокультурного пространства за пределы политических границ родной страны.

Так, например, читая текст о футболе как национальном спорте Англии в учебнике Spotlight 7 класс, стр.71[7], учащиеся не имеют представления о соответствующих аспектах данной темы в отношении России. Дополнение информации по инициативе учителя позволит учащимся в общих чертах сравнить динамику развития этого вида спорта в России и Англии и составить свое мнение о достижениях футболистов-россиян.

**Принцип культурной рефлексии**

По мере изучения материала о культурах страны изучаемого языка необходимо создать дидактико-методические условия, чтобы каждый обучающийся смог рефлексировать на собственную культуру и на самого себя. Через культурную рефлексию обучающийся сможет прийти к осознанию себя в качестве культурно-исторического субъекта, субъекта диалога культур с многогрупповой принадлежностью.[2]

**Принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий**

Языковое поликультурное образование – это общий подход к разработке учебных материалов и организации обучения языкам и культурам. В качестве методической доминанты должна выступать система **проблемных культуроведческих заданий.** Языковое поликультурное образование должно иметь «деятельностную» ориентацию. Обучающиеся получают возможность овладеть умениями эффективного и мирного межкультурного взаимодействия в процессе соизучения языков и культур. Таким образом, создается модель языкового образования, при которой формируется активная жизненная позиция обучающихся и происходит развитие их критического мышления.

С.К. Закирова в своей классификации предлагает пять типов проблемных заданий:

1) включающие препятствия на пути к цели;

2) указывающие на деструктурированность объекта и необходимость восстановления правильной структуры;

3) содержащие «препятствие», выраженное в альтернативе;

4) указывающие на недостаток или избыток информации;

5) смешанного типа, включающие характеристики двух и более моделей проблемных ситуаций [3].

Следует отметить, что первый, третий и четвертый типы проблемных заданий, предложенные С.К. Закировой, совпадают со способами организации обсуждения проблемы на занятиях по иностранному языку, выделенными Р.П. Мильрудом [4].

Г.И. Гонтарь говорит, что предмет, средства, способы и условия реализации действия могут быть неизвестны, не заданы, необычны, и предлагает три уровня проблемных заданий: лингвистический, коммуникативный и методико-педагогический [5].

В этой связи Е.В. Ковалевская выделяет три вида проблемных заданий [6].

1) лингвистические проблемные задания создаются за счет продуктивной оппозиции или отношения «неродной/родной язык» на трех уровнях – форма, значение, употребление;

2) коммуникативные проблемные задания предполагают использование известных языковых средств для выявления неизвестных способов формулирования мысли, для данных заданий характерна преграда на пути к цели;

3) духовно-познавательные проблемные задания основаны на использовании известных, ранее отработанных способов формулирования мысли посредством известных иноязычных средств для выражения неизвестного нового содержания, мысли.

Принимая во внимание упомянутые классификации, но фокусируя внимание на культуроведческом аспекте проблемных заданий, предлагаем взять за основу классификацию С.К. Закировой в контексте соизучения культур.

Таким образом, мы рассматриванием проблемные задания:

1) включающие препятствия на пути к цели;

2) указывающие на деструктурированность объекта и необходимость восстановления правильной структуры;

3) содержащие «препятствие», выраженное в альтернативе;

4) указывающие на недостаток или избыток информации;

5) смешанного типа, включающие характеристики двух и более моделей проблемных ситуаций

**Примеры заданий:**

1. задание, включающее препятствия на пути к цели;

Суть проблемы в неизвестном пока обучающемуся объекте знаний или способе оперирования известным знанием. Например, в начале урока учитель задает вопрос: “Who is a Seanachai?” Высказав свои гипотезы, учащиеся ищут информацию в тексте учебника, обсуждают ответы в малых группах, затем группы обмениваются устными ответами, а учитель дополняет и резюмирует, опираясь на текст в учебнике 7 класса стр.21 [7].

1. задание, указывающие на деструктурированность объекта и необходимость восстановления правильной структуры;

Учащимся дается короткий текст с нарушенными структурно-смысловыми связями, их задача – восстановить текст, опираясь на текст в учебнике 7 класса стр.30 [7].

1. задание, содержащее «препятствие», выраженное в альтернативе;

Текст с нарушенными структурно-смысловыми связями в виде пропусков связок между простыми предложениями в составе сложного, их задача выбрать один из предложенных вариантов к каждому пропуску, опираясь на текст в учебнике 7 класса стр.31[7].

1. задание, указывающее на недостаток или избыток информации;

Очень часто недостатком информации выступает фактор отсутствия соответствующей информации о России по обсуждаемой теме. Учащиеся вынуждены обратиться к предлагаемой учителем информации, чтобы заполнить таблицу на выявление общих характеристик, например образования в России и в Великобритании, тема изучается в 10 классе [8]

1. задание смешанного типа, включающие характеристики двух и более моделей проблемных ситуаций;

Поиск ответов на вопросы к тексту, содержащему не только избыточную информацию, но и ряд трудных для понимания незнакомых слов, часть из которых даны с комментариями. Задание основывается на тексте в учебнике 7 класса стр.21[7].

Любое задание на знакомство с культурой и историей страны изучаемого языка предполагает интеграцию нового знания в систему представлений учащегося о мире, а значит, сравнение с явлением этого же ряда в родной культуре, стране. Без выхода на данную ступень осмысления информации не произойдет работы по формированию своей системы ценностей, как представителя своего народа и культуры, а также индивида.

Наиболее сложными являются задания на сопоставление знаний о культурах разных стран и сообществ, на осмысление результатов данного сопоставления. Так, например, в ходе знакомства с литературными жанрами и писателями Великобритании на первом уроке темы “Tale time” обучающиеся отвечают на вопросы викторины (упр.1 стр.16) и работают над пониманием текста о писателях Великобритании (упр.2,3 стр.16-17). Представленная в учебнике информация о писателях Великобритании конца 19 века – начала 20 века и их знаменитых произведениях, в определенной мере знакома обучающимся. Однако, вопрос о том, какие писатели творили в России в тот же период времени, поначалу ставит класс в тупик. С помощью учителя удается восполнить этот пробел. А ведь это прежде всего Л.Н. Толстой и Ф. М. Достоевский. Уникальность детектива Достоевского отдельная тема для обсуждения, но не в 7 классе. А вот указать на отличие детектива Ф.М. Достоевского и А.Кристи учитель может уже в 7 классе, тем самым заинтриговав обучающихся и, возможно, пробудив их интерес к чтению соответствующих произведений.

Процесс сопоставления, опирающийся на умения анализировать и синтезировать информацию, как правило, заканчивается работой в группе. Эта форма работы наиболее эффективна, так как позволяет рассмотреть широкий спектр идей. Так, например, сравнивая дикую природу Шотландии и Вологодской области, учащиеся приходят к выводу об уникальности и ценности каждого региона. Такому выводу предшествует работа с фактами, сравнительный анализ информации о каждом регионе. Обучающиеся обнаруживают, что знаменитые болота и озера Шотландии появились как результат деятельности человека, в то время как болота Вологодской области являются особенностью природной зоны. Сохранение экосистемы торфяных болот Вологодской области стало приоритетной задачей региона. Создание Дарвинского заповедника в Вологодской области и заповедных зон в болотистой части Шотландии позволяют сохранить уникальные экосистемы. Данная аналитическая работа не возможна без активного участия всех обучающихся группы. При этом у каждого есть возможность выбрать посильную задачу ради общего результата. Интенсивная работа команды в пределах временных рамок урока позволяет каждому учащемуся быть вовлеченным в обсуждение контекста, а значит, иметь свой значимый результат образовательного процесса.

Стоит отметить, что содержание отечественных УМК по английскому языку не ориентировано на сравнение социо-культурных аспектов изучаемого и родного языков. В данных условиях учителю придется самому искать социокультурный потенциал в содержании УМК или дополнять его. Это предполагает большую методическую работу, затратную как по времени, так и по энергии учителя. Идеальных УМК нет, и учителю всегда приходится вносить коррективы в содержание учебного комплекта в соответствии с изменениями в общественной, политической и других сферах жизни стран изучаемого и родного языка. Эти изменения или дополнения, не значительные на первый взгляд, требуют широкого кругозора и эрудиции самого учителя, но только своим примером учитель может воспитать активную личностную позицию своих учеников. Формируя предметные умения с одной стороны и метапредметные с другой, учитель способствует формированию личности и активной жизненной позиции обучающихся.

**Список литературы**

1. Новые образовательные стандарты по иностранным языкам. М.: АСТ/Астрель, 2004.
2. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. языки в школе. 2001. № 3.
3. Закирова С.К. учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения (на материале преподавания иностранного языка): дис. … канд. пед. наук. М., 2007.
4. Мильруд Р.П. организация обсуждения проблемы на уроке иностранного языка // иностр. яз. в школе. 1986. № 4. С. 26 – 30.
5. Гонтарь Г.И. использование проблемного подхода при обучении второму иностранному языку: дис. … канд. пед. наук. М., 1987.
6. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение иностранным языкам // Проблемный метод в обучении иностранным языкам: материалы регион. науч.-практ. конф. / под ред. Е.В. Ковалевской. Нижневартовск: изд-во НПИ, 2003. С. 3 – 11.
7. Spotlight. 7 класс. Ю.Е. Ваулина, Д.Дули, О.Е. Подоляко, Эванс В. Английский в фокусе - Москва: Express Publishing, Просвещение, 2017.
8. Spotlight 11кл. Афанасьева О.В., Михеева И.В., Эванс В., Оби Б. М.: Просвещение, 2010.